

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, UNA PROPUESTA PARA  
MEJORAR EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, PIURA 2020  
*Project-Based Learning, A Proposal For Improve Self-Regulated Learning In  
Students Of High School Of An Educational Institution, Piura 2020*

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0093>

Jessica Alcira Vélez Guaylupo <sup>1\*</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-0586-488X>  
Juan Carlos Zapata Ancajima <sup>2</sup>  
<http://orcid.org/0000-0002-5970-2029>  
María Elena Pacherras Valladares <sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-4060-5085>  
Blas Enrique Tumi Antón <sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6171-7492>

**Recibido:** 10 agosto 2021/ **Aprobado:** 22 enero 2022

### RESUMEN

El aprendizaje autorregulado permite que los estudiantes activen sus procesos cognitivos para el desarrollo de capacidades que requieren regular emociones, conocimientos y comportamientos académicos, para adquirir nuevos saberes. Este estudio propone un diseño de programa ABPr, para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa. La metodología aplicada está fundamentada bajo un paradigma positivista, de carácter descriptivo, con un enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La técnica de recolección de datos es la encuesta y el instrumento aplicado, el cuestionario. La población estuvo constituida por 768 estudiantes y la muestra seleccionada fueron 133 estudiantes de 5° de secundaria. Los resultados indican que el 45.9% se ubicó en el nivel Medio, mientras que el 33.1% alcanzó el nivel Bajo. En las dimensiones del aprendizaje autorregulado, las estudiantes obtuvieron un nivel Bajo en las dimensiones planificación, evaluación y contexto, mientras que en motivación y cognición se ubicaron en el nivel Medio. Concluyendo, la necesidad de intervención mediante una propuesta de programa del ABPr para que las estudiantes logren mejorar el aprendizaje autorregulado y gestionar su autonomía y eficacia.

**Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado, aprendizaje basado en proyectos, autoeficacia, autonomía.

- 1 Institución educativa "Sagrado Corazón de Jesús", Secundaria Piura-Perú
- 2 Universidad Nacional de Piura-Perú
- 3 Institución Educativa "Hermanos Meléndez", Secundaria Piura-Perú
- \* Autor de correspondencia: [Jessivel21@gmail.com](mailto:Jessivel21@gmail.com)

### ABSTRACT

Self-regulated learning allows students to activate their cognitive processes for the development of capacities that require regular emotions, knowledge and academic behaviors, to acquire new knowledge. This study proposes a PBL program design, to improve self-regulated learning in high school students of a educational institution. The applied methodology is based on a positivist paradigm, of a descriptive nature, with a quantitative approach and non-experimental design. The data collection technique is the survey and the instrument applied, the questionnaire. The population consisted of 768 students and the selected sample was 133 students from 5th grade secondary. The results indicate that 45.9% were located at the Medium level, while 33.1% reached the Low level. In the dimensions of self-regulated learning, the students obtained a low level in the dimensions planning, evaluation and context, while in motivation and cognition were located at the Medium level. Concluding, the need to intervention through a PBL program proposal so that the students manage to improve self-regulated learning and manage their autonomy and efficiency.

**Keywords:** self-regulated learning, learning based on projects, self-efficacy, autonomy

### INTRODUCCIÓN

La educación se considera como una de las condiciones del desarrollo social, capaz de permitir al estudiante adaptarse, aprovechar y transformar el conocimiento en todas sus formas. Como resultado, deben potenciar, conocer y ampliar sus habilidades para el aprendizaje, guiado por sus docentes y padres, demostrando perseverancia, reflexión, autoevaluación sobre lo aprendido, para ir adquiriendo la capacidad de autorregulación en la solución de problemas; porque esto les ayudará a desarrollar hábitos de trabajo, autonomía y autoeficacia para sus actividades profesionales a futuro.

La autoeficacia se define como la confianza de una persona en sí misma para superar las adversidades y los desafíos. (Significados.com, 2022). El concepto alude a creer en las capacidades propias para enfrentar distintas situaciones y alcanzar metas. En cuanto a la autonomía, la Real Academia de la Lengua española (2022) la refiere como “la condición de quien, para ciertas cosas no depende de nadie” (p.1). Asimismo, lo describe como la capacidad que poseen los sujetos para establecer reglas de conductas para sí mismos y en sus relaciones con los demás. Ambos términos están estrechamente ligados al aprendizaje autorregulado.

La autorregulación del aprendizaje es el proceso activo que realizan los estudiantes de los diferentes niveles educativos, donde aplican la regulación como un proceso de aprendizaje; es decir, establecen sus objetivos, tratan de conocer, controlar y regular sus conocimientos, motivaciones y comportamientos para lograr los cambios en su personalidad y en la interacción con su medio social, siendo partícipe de los cambios de su contexto.

En consecuencia, el aprendizaje autorregulado debe incidir en la solución de problemas contextualizados para que los estudiantes logren reflexionar, modelar su autorregulación y compartan e intercambien información de forma colaborativa, evidenciándose en los informes de evaluación sobre su actuación.

El Currículo Nacional de Educación Básica-CNEB (2016), entre los indicadores que demuestran el desarrollo de competencias transversales en la educación señala que los estudiantes gestionen su aprendizaje de manera autónoma. De este modo, ellos necesitan creer que su aprendizaje se logra mediante la autorregulación, momento en el que participan activamente en su propio proceso de aprender, es decir, aprenden a aprender, accediendo a la ayuda de sus padres o de los adultos de forma puntual y cuando realmente lo requieran.

En la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, es evidente la diferencia en las condiciones sociales, hábitos de estudio y de participación poco interactivas, sobre todo en el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Además, no reflexionan sobre el proceso de aprender a aprender, es decir, se limitan a realizar y ejecutar las actividades, sin considerar los propósitos de aprendizaje. Asimismo, no revisan sus progresos y en algunos casos prefieren seguir en su zona de confort al aceptar las descripciones de evaluación frente a los logros que han alcanzado.

Este estudio pretende analizar y describir el desarrollo del proceso de autorregulación en los aprendizajes en estudiantes de 5° de secundaria, con el fin de proponer un programa denominado ABPr, como una estrategia donde los protagonistas directos del cambio personal y social en la toma de decisiones frente al trabajo de una problemática, sea el mismo estudiante, quien proponga una metodología para alcanzar y evaluar sus objetivos educativos de aprender a aprender. De allí se desprende la interrogante: ¿Cómo mejorar el aprendizaje autorregulado mediante el programa ABPr o Aprendizaje basado en proyectos en estudiantes de 5° año de secundaria de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, Piura 2020?

Se plantea determinar los niveles del aprendizaje autorregulado y las dimensiones de las estudiantes de 5° año de secundaria de la institución educativa. Asimismo establecer los fundamentos teóricos y metodológicos que sustenta el programa

ABPr para mejorar el aprendizaje autorregulado, su consistencia y validez del programa.

## OBJETIVO

Proponer el programa ABPr para mejorar el aprendizaje autorregulado en las estudiantes de 5° año de secundaria de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, Piura-2020.

## MARCO TEÓRICO

Los autores Agudelo & Morales-Vasco (2019), identificaron las consecuencias de la implementación de un modelo de trabajo por proyectos para el desarrollo de la autonomía, utilizando diversos instrumentos para confirmar las percepciones previas; evaluando el trabajo individual y grupal de pequeños grupos, y de esta forma analizar el trabajo en los diferentes proyectos diseñados; estos fueron implementados alentando a los aprendices en la toma de decisiones y en el crecimiento de la responsabilidad y confianza de sí mismos, pero de manera autónoma.

Por su parte, Houten-Schat et al (2018) sobre el aprendizaje autorregulado en el entorno clínico nos hacen referencia a la vinculación de factores individuales y contextuales, los cuales deben evaluar los estudiantes y residentes de medicina, en planificación o establecer las metas, eligiendo estrategias de aprendizajes y evaluación. El estudio no describe las estrategias que les permiten tener éxito en sus actividades, lo que requirió intervenir los planes de aprendizaje, tipos de herramientas y el entrenamiento, pero aún cuando hubo seguimiento a las metas, no se logró al apoyo a la autoevaluación.

En este mismo sentido, Zambrano et al (2018) describieron y analizaron sobre la comprensión de los estudiantes por autorregulación del aprendizaje, es decir, aplicaron las distintas fases del proceso logrando identificar las dificultades que presentan para regular su aprendizaje. Dicho análisis se ejecutó partiendo del modelo de Zimmerman & Kriksantas (2005), en las cuales se compararon las percepciones recogidas *versus* el modelo propuesto. Los hallazgos demuestran que relacionan el concepto de autorregulación del aprendizaje con la organización general previa al estudio y la regulación de sus emociones, concluyendo que la fase de planificación y ejecución son incipientes, y se discuten sus causas y efectos.

De igual manera Díaz-Mujica et al (2017) mostraron el impacto de la autorregulación del aprendizaje y la percepción de autoeficacia autorregulatoria, a partir de un entrenamiento en plataforma virtual *Moodle*, para ello comparó dos modalidades: con apoyo docente y sin él. Participaron 118 estudiantes chilenos de tres carreras

universitarias. El estudio consistió en el trabajo individual por 10 semanas, centrándose en un punto específico desde la planificación y la metacognición de aprendizaje. Los resultados arrojaron que el entrenamiento tiene un impacto favorable sobre la autorregulación, sin embargo, aumenta la percepción de autoeficacia autorregulatoria cuando se cuenta con el apoyo docente.

En este mismo orden de ideas, Sáiz-Manzanares y Pérez-Pérez (2016) manifestaron que el entrenamiento en la autorregulación es importante para el logro de los aprendizajes tanto profundos como significativos. Determinaron las diferencias intergrupales e intragrupalas, antes y después del entrenamiento de la autorregulación, contando con el uso de estrategias de aprendizaje, trabajando con estudiantes de educación secundaria como grupo de control. Concluyendo que con entrenamiento en la autorregulación de sus aprendizajes, facilita en los estudiantes el uso de estrategias para un aprendizaje reflexivo.

Igualmente Paulino et al (2016) expresan que el proceso de la motivación que guía el esfuerzo y la perseverancia en estudiantes, ayuda a regular el comportamiento mediante el uso de estrategias, proponen analizar los factores que pueden contribuir para motivar el aprendizaje. Sus resultados sugirieron que las expectativas de autoeficacia, importancia de la tarea y las metas de logro permiten la promoción del estudiante en el rasgo regulación de la motivación para el aprendizaje.

En cuanto al nivel universitario, Leal-Ordoñez (2016) utilizó el modelo de Zimmerman & Schunk (1989), cuyo enfoque epistemológico fue el empirista inductivo, dentro del paradigma positivista lógico y el diseño descriptivo, midiendo la calidad del aprendizaje autorregulado, siendo ésta Alta, incidiendo en los modelos instruccionales y las estrategias de evaluación de aprendizajes como contribución al proceso de autorregulación siendo más efectivos, estables y duraderos.

Por otra parte, Dent & Koenka (2016) exploran la influencia del rendimiento académico, porque relaciona dos componentes principales del aprendizaje autorregulado, tanto para el nivel de primaria como el de secundaria. Evidenciando los procesos metacognitivos que lo definen, así como el uso de estrategias cognitivas. Las correlaciones promedio difirieron significativamente según el proceso o estrategia, la materia académica, el nivel de grado, el tipo de medida de aprendizaje autorregulado y el tipo de medida de logro. Aún se discuten las implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas.

Asimismo, Muñoz (2019) aportó a partir de su investigación sobre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para determinar la relación significativa entre las variables, los resultados concluyeron que existe una

relación positiva y moderada, por tanto, a mayor motivación mayor autorregulación de los aprendizajes.

En este mismo sentido, Calderón (2019) determinó los efectos de la aplicación de un programa en el desarrollo del pensamiento crítico y su influencia en el aprendizaje autorregulado, en una muestra de 50 estudiantes de quinto de secundaria de gestión pública de Huancayo. El cuestionario fue aplicado antes y después, desarrollando el programa al grupo experimental. Llegando a analizar y comparar los resultados, concluyendo que existe influencia significativa entre el programa y el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

Seguidamente, sobre habilidades de pensamiento y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación de una universidad pública de Lima, Vicuña-Rau y Sanjinés-Arrieta (2018), estimaron establecer su vinculación con el aprendizaje autorregulado en 284 participantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario de autorregulación para el aprendizaje, llegando a respaldar las hipótesis planteadas de la relación entre las variables.

En consecuencia, el aprendizaje es un proceso que nos permite adquirir conocimientos por medio del uso de nuestros procesos mentales, experiencias o situaciones de aprendizaje, pero este término ha evolucionado a lo largo del tiempo y se complementa con enfoques y modelos educativos; uno de ellos es el aprendizaje autorregulado.

En este sentido, Núñez et al (2015) hacen referencia a los componentes cognitivos, motivacionales, conductuales donde los estudiantes son los encargados de ajustar acciones y metas para lograr los resultados planteados. Panadero y Tapia (2014a) coinciden teóricamente entendiéndola como la capacidad que involucra diferentes procesos que se retroalimentan con la experiencia y activación de estrategias de aprendizaje para alcanzar sus metas.

Por otro lado, Núñez et al (2006a) explican que el aprendizaje autorregulado se relaciona con los factores académico, afectivos, metacognitivos, motivacionales y de acción estratégica, considerándolo un proceso activo donde se proponen metas que guían el aprendizaje, esto lo logran monitoreando, regulando y controlando dichos factores.

Por su parte Zulma (2006) destaca que el aprendizaje autorregulado es un proceso donde activamos nuestros pensamientos, conductas y emociones, para alcanzar metas propuestas. Este proceso involucra los aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales, conductuales y metacognitivos, y se ven afectados por variables socio culturales, es por ello que se incluye en los enfoques sociocognitivos. Al respecto Cháves-Barbosa y Rodríguez-Miranda (2017) señalan que el aprendizaje autorregulado se presenta en los ambientes de educación formal, porque es el

anclaje para orientar y retroalimentar generando habilidades, y conocimientos en el aula.

El aprendizaje autorregulado hace referencia a los aprendizajes irregulares y heterogéneos desarrollados en los estudiantes a partir de sus antecedentes académicos, procesamiento de la información, orientados hacia las metas y objetivos planificados, en las que se producen procesos como la regularidad en observar el comportamiento de forma continua y no de forma intermitente y la regulación de tipo social.

De igual manera Navea- Martín (2018) se basó en el uso de estrategias metacognitivas con la mediación de un docente para orientar, retroalimentar y reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciando resultados significativos, diferentes y progresivos a medida que se iba autorregulando el aprendizaje.

Es así como Torrano-Montalvo y Gonzales-Torres (2004) destacan algunas de las características de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje, entre ellas: Son conscientes de dicho proceso y del éxito académico, porque se plantean metas, planifican, ejecutan, evalúan sus procesos. Usan y adecúan las estrategias de aprendizaje de acuerdo a la información. Asimismo, conocen sus capacidades y habilidades. Dan muestra de diversos tipos de motivaciones. Buscan ayuda académica, son participativos. Evitan las distracciones externas e internas. Crean sus propios espacios de aprendizaje para transferir y utilizar las estrategias autorreguladoras a situaciones nuevas.

En su estudio, Trias (2014) señala la dificultad en definir sobre las metas educativas factibles para el medio educativo y social, ya que establece dos tipos: una llamada de crecimiento, que se muestra con el aumento de interés por seguir aprendiendo y el otro tipo son las metas de bienestar, que es el resultado no efectivo de las metas de crecimiento. Estas se evidencian cuando las actividades pueden llegar a no realizarse por ser de alta o poca demanda cognitiva, es decir, no las culminan o las evitan, pero habrá un grupo muy reducido que ejecutará la tarea solo por cumplir. (Panadero y Tapia, 2014b).

Es importante también considerar las metas académicas de la participación de los docentes, así como los métodos del comportamiento personal, familiar y social, ya que estos se extrapolan para explicar y formular experiencias de aprendizaje, lo que requiere que los estudiantes reconozcan sus características educativas y formativas, dialogando y consensuando la metodología propuesta para superar dichas dificultades. Como señala Zimmerman & Kraitsantas (ob. cit.) sobre la comprensión de la autorregulación, entendiéndola como un proceso auto directivo,

donde los estudiantes hacen uso de sus habilidades mentales para convertirlas en destrezas y poner así en práctica lo aprendido en diversas áreas.

En este mismo sentido Gravini-Donado et al (2016) explican que, el aprendizaje autorregulado considera a los estudiantes como gestores de la metacognición, motivación y comportamiento frente a su rendimiento académico, porque tienen en cuenta las actividades, además, planifican, controlan y regulan su aprendizaje desarrollando una conciencia sobre sus logros y por supuesto que saben gestionar el entorno físico y social.

Asimismo, Broadbent & Poon (2015) mencionan que las estrategias del tiempo, la metacognición, relación del esfuerzo y el pensamiento crítico; así como el aprendizaje en pares, inciden en el aprendizaje autorregulado, pero hay que indicar que se debe profundizar en la elaboración y organización de los aprendizajes. Así como lo indica Yot-Domínguez & Marcelo (2017) que dan a conocer sobre la importancia de los niveles del aprendizaje autorregulado, así como de las estrategias que utilizan con frecuencia, porque estos ayudan al trabajo colaborativo sobre todo cuando usan la tecnología digital.

Una de las etapas del proceso es preparar un plan para el aprendizaje autorregulado evaluando su factibilidad de aplicación, considerando las necesidades o demandas educativas, condiciones académicas, familiares y estudiantiles. Así como, la experiencia y responsabilidad de los docentes en realizar el acompañamiento, siendo este, determinante en todo el proceso de enseñar a aprender. Asegurarlo implica la capacitación dirigida a que se conviertan en gestores, para que reconozcan al detalle los pro y contra, así como del procedimiento de aplicación del método de planificar, ejecutar, evaluar y de las actividades que realizan los docentes.

En el mismo orden de ideas, García-Gaitero (2016) refiere a unas fases de adquisición de la autorregulación, mencionando: la planificación, en la que los estudiantes ponen metas generales y específicas frente a la tarea, es decir, el proceso de preparación para la acción y en la que eligen la modalidad de ejecución, determinando la duración de cada actividad y los recursos necesarios. Luego, está la Ejecución, que implica la realización de la actividad siguiendo diversas estrategias de trabajo en la que deberán mostrar la autoobservación y el autocontrol.

Otra de las fases, sería la Auto reflexión, en la que el estudiante debe valorar su trabajo y explicar sus resultados, lo cual ocurre después de su desempeño, y al ver los resultados de sus metas.

Panadero y Tapia (ob. cit. b) explican y reflexionan también sobre teorías que plantean la planificación, ya que resalta lo importante que es dar a conocer a los estudiantes sobre los propósitos del aprendizaje con el fin de saber: ¿Por qué?,

¿Para qué?, ¿Dónde? y ¿Cómo?, de las informaciones. La supervisión o monitoreo es necesario, ya que el docente es el mediador y acompañante, mientras el estudiante construye y desarrolla su metodología de auto aprendizaje, así como de la revisión y control, para que comprenda y dé sentido y cumplimiento a los propósitos del aprendizaje. Finalmente, la valoración o reflexión, así evalúan las estrategias y las formas de procesar la información, con el fin de modificar o no sus habilidades sociales y cognitivas durante el proceso.

Este estudio sostiene que estos componentes representan una secuencia general que pueden presentarse de forma simultánea y de forma interactiva acercándose más al proceso autorregulador. De igual manera, se puede considerar que una misma persona muestre diferentes niveles en sus dimensiones de autorregulación, porque esto dependerá del conocimiento, experiencia en las áreas académicas que intervienen, la voluntad y responsabilidad en su participación, en el tipo de actividades propuestas, así como la parte emotiva de la persona y del grupo en el ambiente donde se propicia el aprendizaje.

Igualmente Panadero (2017) ratifica que el aprendizaje autorregulado, estudia varios factores que influyen en el aprendizaje como la autoeficacia, las estrategias cognitivas, con un enfoque integral y holístico. Por tanto, estos resultados ayudan en la mejora del aprendizaje, porque se centra en el trabajo y la autorregulación, así como en la práctica docente donde interactúa los estudiantes y docentes adquiriendo una experiencia expresada en destrezas para ejecutar con mayor facilidad las actividades propuestas.

En este sentido, Pérez-Villamar (2015) sostiene que el aprendizaje autorregulado se sustenta en la teoría epistemológica del positivismo, porque es de carácter filosófico y sus bases se sustentan en el conocimiento proveniente de hechos reales verificados por la exploración de manera objetiva y empírica para poder explicar los fenómenos. Igualmente, añade que esta corriente es híbrida, porque combina el racionalismo con el empirismo y la lógica deductiva con la lógica inductiva. Como resultado, la ciencia es la única forma de conocer la verdad y tiene como requisito ser validado a través de la investigación científica. De ahí que el estudio se sometiera a una verificación lógica y experimental. Una estrategia para fomentar el aprendizaje autorregulado es a través de la implementación de los Proyectos en el aula.

El aprendizaje autorregulado, se puede conducir a través de proyectos en el aula, Kokotsaki et al (2016) definen al Aprendizaje basado en proyectos como la forma activa donde los protagonistas son los estudiantes quienes se encargan de establecer metas colaborativas, comunicativas y de reflexión, los docentes solo apoyan de manera efectiva el aprendizaje. Por su parte Gulbahar & Beckett (2018),

sostienen que los estudiantes desarrollan y potencian sus habilidades para posteriormente tomar decisiones, trabajan de forma colaborativa apuntando al pensamiento crítico y otras capacidades a nivel superior, resuelven problemas e identifican ganancias en los aprendizajes.

En estudios anteriores, Balsalobre-Aguilar y Herrada-Valverde (2018) explican que este es una metodología activa que promueve la participación de todos los agentes de la comunidad, respondiendo a las demandas sociales emergentes, contiene una serie de actividades colectivas con el fin de solucionar un determinado problema. Además, este método tiene como finalidad desarrollar la competencia de independencia, responsabilidad y el vivir de forma democrática, tal como lo refiere Amamou & Cheniti-Belcadhi (2018).

Es así como Pecore (2015) explica cómo esta metodología se ha ido redefiniendo, denominándolo Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP/ABPro/ABPr) donde se busca que los estudiantes desarrollen actitudes de aprendizaje significativos y la resolución de problemas de manera colaborativa. Igualmente, Toledo-Morales y Sánchez-García (2018) consideran esta metodología como una buena estrategia para planificar, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en su contexto real, por consiguiente, proporcionan habilidades, destrezas y capacidades cognitivas para la construcción de sus conocimientos.

El Ministerio de Educación- MINEDU (2013) lo define como:

La forma de planificar con el fin de desarrollar competencias, a partir de la movilización de expectativas de aprendizaje, realizando un trabajo colaborativo, teniendo en cuenta las necesidades e intereses frente a una problemática planteada por los propios protagonistas en búsqueda de una solución (p. 4).

En todo caso, Herrerías-Brunel & Isoard-Viesca (2014) explican la metodología del Aprendizaje Basado en proyectos a través de las siguientes fases que llaman de motivación y propósito, la cual nace como una idea frente a un problema que los estudiantes desean solucionar, a partir de ahí se inicia la indagación, involucrándose en hallar la respuesta. La segunda fase es la de preparación o planeación, en ella es importante negociar con respecto a las necesidades de los estudiantes, ya que ellos serán los beneficiarios directos realizándolo de forma colaborativa.

La tercera fase, que ellos describen es de aplicación o ejecución, en la que se inicia el trabajo según el cronograma y las estrategias de aprendizaje, permitiéndoles elaborar sus hallazgos, y finalmente, la fase que corresponde a la evaluación, en ella las estudiantes presentan su producto final, comunicando sus resultados y verificando el alcance de lo propuesto inicialmente.

Es interesante analizar el trabajo desde el aula, porque allí se fomenta la investigación, se inicia a partir de interrogantes y varias de ellas surgen de cuestionamientos planteados por los estudiantes, permitiéndoles explorar, descubrir intereses, organizar su trabajo para recabar información y transformarla en nuevos conocimientos. A partir de ello, se debe tener presente la motivación, planificación, organización con los grupos de trabajo, ya que estos son diversos, con estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, además, el proyecto debe ayudar a los estudiantes en el trabajo colaborativo y reflexivo con ayuda del docente a través de evaluación. (Przybysz-Zaremba & Kolodziejcki, 2017).

Ahora bien, Flores-Fuentes y Juárez-Ruiz (2017) explican que el ABPr es un método eficaz para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, permitiendo el desarrollo del proyecto, en forma motivada y partiendo de una situación problemática. Para ello, se planifican los materiales y actividades, así como la evaluación para el desarrollo de las competencias.

Por su parte Ausin et al (2016) plantean la importancia de incorporar no solo la planificación, sino que la evaluación debe ser continua y aplicable a cada estudiante, de esta forma recibiría la retroalimentación por parte del docente, porque esto ayudará a que las fases del ABPr se realice de forma colaborativa, potencie las habilidades y logren una experiencia educativa motivadora. De esta forma, terminan afirmando que los proyectos se enfocan en el trabajo retador y contextualizado con un enfoque interdisciplinario. (Molina-Torres, 2019, Habók & Nagy, 2016, Brassier & Dettmers, 2017).

La metodología del ABPr debe considerar construir competencias, porque los estudiantes deben medirse ante los desafíos o retos y así tener la capacidad de resolver problemas, descubrir nuevos saberes poniendo a disposición sus habilidades junto a otros. Permitir la autoevaluación para poder analizar el avance de las actividades o tareas de forma conjunta, lo que desarrolla la cooperación, la inteligencia colectiva, las responsabilidades individuales, las habilidades blandas y otras competencias cognitivas y motivadoras. En todo ello, los protagonistas son los estudiantes, y el docente es solo mediador del aprendizaje. (Perrenoud, 2000; Pinter y Maravic, 2018; Núñez et al, 2006b).

Así mismo, Escalante-Euán y Pavón (2018) incorporan estrategias relacionadas con el aprendizaje reflexivo y cooperativo, priorizando la evaluación planificada considerando la programación de actividades e instrumentos de evaluación por fases. Señalan que el ABPr promueve la confianza de los estudiantes y trabajan motivados, con mayor interés por aprender y con una actitud de aprendizaje autorregulado.

En otro sentido, Jalinuset al (2017) sostienen que el ABPr tiene sus orígenes en el aprendizaje de corte constructivista, porque se basa en el descubrimiento a través de la investigación. Asimismo, refieren que es cognitivo y sociocultural, porque les da protagonismo a los estudiantes y a los procesos de aprendizaje. Por su parte Travieso-Valdés y Ortíz-Cárdenas (2018) indican que las bases teóricas que sustentan el Aprendizaje basado en Proyectos, parten de los aportes de las diferentes teorías apoyadas en la experiencia, en el contexto sociocultural y en el descubrimiento, cuya finalidad será la búsqueda de posibles soluciones ante un problema real.

Sobre la base de los fundamentos anteriores, Rappoport et al (2021) precisan que en estos tiempos se debe redefinir el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela secundaria, porque es muy frágil la contribución del conocimiento. Se debe tener una visión holística, teniendo en cuenta los enfoques interdisciplinarios y contextualizados en problemas reales, como el aprendizaje basado en proyectos, según los cuales un mismo contenido se explora desde más de una perspectiva teórica y metodológica. Adquiriendo los estudiantes una visión integral del conocimiento y desarrollo de las competencias al trabajar con problemas complejos. En conclusión, el ABPr se fundamenta en el enfoque constructivista, es decir globalizador e interdisciplinar que se enmarca en las necesidades de los estudiantes para resolver un problema. En este sentido Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña (2017) incorporan la importancia de trabajar de forma colaborativa, discutiendo y tomando acuerdos con sus compañeros para poder construir sus conocimientos, es decir, ellos indagan, clarifican y construyen significados prestando mayor atención a los procesos de aprendizaje. De allí entendemos que el aprendizaje, es una actividad social, que resulta de la interacción con otros, por tanto, se debe incidir en las reflexiones internas y externas de la problemática.

El paradigma sociocrítico del desarrollo del conocimiento parte del interés práctico de las personas, motivados por interpretar, auto reflexionar, analizar y explicar lo que sucede en el contexto para la búsqueda de soluciones a través de la mediación entre el interés para el bien común y el aspecto comunicativo que se utiliza para encontrar soluciones o alternativas. (Unzueta-Morales, 2011).

Alvarado y García (2008) explican que el ABPr está fundamentada en la teoría crítica, siendo esta interpretativa, auto reflexiva, considera que los conocimientos se construyen siempre partiendo de las demandas de los grupos, porque su fin último es la independencia racional y liberadora de la persona, concretizándose con la participación y transformación social.

Ahora bien, Cuahonte-Badillo y Hernández-Romero (2015) consideran que la educación debe ser problematizadora como práctica de la libertad a través del

diálogo horizontal entre los sujetos. Por tanto, definen a la educación como toma de conciencia crítica de la realidad transformada por los propios actores para realizar una pedagogía situada.

En este orden de ideas, el docente cumple acciones, como acompañante y mediador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, presentando los propósitos y criterios de la evaluación formativa. Promueve la comunicación y participación democrática en la toma de decisiones para el bien común a través del análisis de la problemática de su contexto y la decisión al formar sus equipos colaborativos, para que ejecuten estratégicamente su planificación y a la vez construyan conocimientos para que apliquen estrategias de autorregulación a partir de la participación directa.

Asimismo, en el ABPr se establecen los roles de los estudiantes, entre los que resaltan: construir y transmitir los conocimientos de forma sistémica, hacer uso de diversas estrategias para construir y adquirir aprendizajes significativos y de esta forma descubrir y proponer alternativas de solución frente a un problema a través de los procesos ejecutivos, planificadores, de monitoreo y de evaluación. Además de aplicar en equipo estrategias de gestión del aprendizaje autorregulado para lograr la competencia de la autonomía.

Se espera que practiquen actitudes a partir de la investigación y del trabajo de forma colaborativa, diseñando propuestas y mejoras a partir de la retroalimentación y de la autorregulación de su propio aprendizaje.

## **METODOLOGÍA**

La metodología aplicada en el estudio es de carácter descriptivo, de corte transversal, cuantitativa y de diseño no experimental. La técnica de recolección de datos que se utilizó es la encuesta, la cual permite recoger información por medio de preguntas escritas organizadas en un cuestionario impreso, el cual fue su instrumento aplicado vía virtual. La población estuvo constituida por 768 estudiantes de 1° a 5° año de secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Piura, matriculadas en el año 2020 y la muestra seleccionada fueron 133 estudiantes de 5° de secundaria. (Hernández et al, 2010; Ñaupas-Paitán et al, 2018; Kaplan & Sacuzzo, 2006).

## **RESULTADOS**

Los resultados que se obtuvieron con la aplicación de los instrumentos fueron codificados, tabulados y organizados, para el procesamiento de datos a través de una base computarizada mediante el programa estadístico SPSS versión 25.

**Tabla 1. Nivel Total alcanzado del aprendizaje autorregulado.**

| Nivel        | Frecuencia | Porcentaje   |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo         | 44         | 33,1         |
| Medio        | 61         | 45,9         |
| Alto         | 28         | 21,0         |
| <b>Total</b> | <b>133</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla 1 podemos observar que el nivel alcanzado del proceso del aprendizaje autorregulado, es de un 45.9% (61) en nivel Medio, el 33.1% (44) con un nivel Bajo y el 21.0% (28) con nivel Alto, lo que indica que las competencias que representan dicho aprendizaje, requieren de fortalecimiento.

**Tabla 2. Dimensión Planificación del aprendizaje autorregulado.**

| Nivel        | Frecuencia | Porcentaje   |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo         | 70         | 52,6         |
| Medio        | 37         | 27,9         |
| Alto         | 26         | 19,5         |
| <b>Total</b> | <b>133</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla 2 se observa que el nivel alcanzado en el aprendizaje autorregulado según su dimensión planificación es de 52.6% (70) tienen un nivel Bajo, el 27.9% (37) con un nivel Medio, el 19.5% (26) con nivel Alto, lo que indica que el grupo en su mayoría requieren de una conducción en estrategias organizativas para el trabajo en el aula.

**Tabla 3. Dimensión motivación del aprendizaje autorregulado.**

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo  | 44         | 33,1       |
| Medio | 61         | 45,9       |
| Alto  | 28         | 21,0       |

|              |            |              |
|--------------|------------|--------------|
| <b>Total</b> | <b>133</b> | <b>100,0</b> |
|--------------|------------|--------------|

En la tabla 3 podemos observar que el nivel alcanzado en el aprendizaje autorregulado según su dimensión motivación fue de 45.9% (61) tienen un nivel Medio, el 33.1% (44) con un nivel Bajo, el 21.0% (28) con nivel Alto, refiriendo a la necesidad de fomentar actividades que promuevan la confianza, la autoestima y el interés en el trabajo individual y colectivo para alcanzar el bienestar común.

**Tabla 4. Dimensión cognición del aprendizaje autorregulado.**

| <b>Nivel</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Bajo         | 51                | 38,3              |
| Medio        | 68                | 51,2              |
| Alto         | 14                | 10,5              |
| <b>Total</b> | <b>133</b>        | <b>100,0</b>      |

En la tabla 4 podemos observar que el nivel alcanzado en el aprendizaje autorregulado según su dimensión cognitivo es del 51.2% (68) tienen un nivel Medio, el 38.3% (51) con un nivel Bajo, el 10.5% (14) con nivel Alto, señalando que el conocimiento se maneja en forma relativa a las situaciones presentadas.

**Tabla 5. Dimensión evaluación del aprendizaje autorregulado.**

| <b>Nivel</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Bajo         | 59                | 44,4              |
| Medio        | 32                | 24,0              |
| Alto         | 42                | 31,6              |
| <b>Total</b> | <b>133</b>        | <b>100,0</b>      |

En la tabla 5 podemos observar que el nivel alcanzado en el aprendizaje autorregulado según su dimensión evaluación es de 44.4% (59) tienen un nivel Bajo, el 31.6% (42) con un nivel Alto, el 24.0% (32) con nivel Medio, lo que indica debilidad del grupo para valorar el trabajo, juzgar su actuación y desempeño, mucho menos revisar los alcances a los que hayan llegado.

**Tabla 6. Dimensión contexto del aprendizaje autorregulado.**

| Nivel        | Frecuencia | Porcentaje   |
|--------------|------------|--------------|
| Bajo         | 85         | 63,9         |
| Medio        | 48         | 36,1         |
| <b>Total</b> | <b>133</b> | <b>100,0</b> |

En la tabla 6 podemos observar que el nivel alcanzado en el aprendizaje autorregulado según su dimensión contexto es de un 63.9% (85) para un nivel Bajo y el 36.1% (48) con un nivel Medio, ninguna obtuvo un nivel Alto. Lo que indica que no le otorgan importancia al contexto donde se desarrolla el proceso de aprendizaje.

**Tabla 7. Consolidado de expertos sobre el programa ABPr**

| Programa  | Expertos |       |    |    |    | Promedio |
|-----------|----------|-------|----|----|----|----------|
|           | 1        | 2     | 3  | 4  | 5  |          |
| <b>01</b> | 96       | 88.88 | 95 | 92 | 90 | 92.376   |

Tal como se observa en la tabla 7, los 5 expertos validaron de manera favorable, la propuesta del programa. De tal manera, que el promedio fue de 92.376 para el programa ABPr para mejorar el aprendizaje autorregulado en el nivel secundaria, lo que corresponde a una validez Muy buena.

## DISCUSIÓN

El estudio sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos: Una propuesta para mejorar el aprendizaje autorregulado en las estudiantes de quinto de secundaria de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, Piura 2020, contiene una relación con Agudelo & Morales-Vasco (ob. cit.), ya que promueven la implementación de proyectos alternativos para optimizar los procesos educativos.

En tal sentido, se afirma que el uso del ABPr promueve confianza, motivación e interés por aprender con actitud de trabajo aplicando el aprendizaje autorregulado, demostrando que la práctica pedagógica debe partir del trabajo con problemas reales, como el aprendizaje basado en proyectos. En esta misma línea, Cuahonte-Badillo y Hernández-Romero (ob. cit.) hacen referencia que los estudiantes deben conocer su contexto real para aplicar la pedagogía problematizadora y comunicativa y para el logro de capacidades y competencias a nivel superior como preparación al siguiente nivel educativo.

En relación a la tabla 1, los resultados sobre el nivel total alcanzado del aprendizaje autorregulado, presentan una tendencia Media, es decir un 45.9 % y un 33.1 % en un nivel Bajo del resultado total. Coincidiendo con Cháves-Barbosa y Rodríguez-Miranda (ob. cit.) en lo obtenido, ya que el contexto del aprendizaje es relevante, y los docentes influyen en dicho aspecto, orientando y retroalimentando a los alumnos para generar habilidades, conocimientos para la autorregulación de su aprendizaje. Esto contradice la visión de Leal-Ordoñez (ob. cit.), debido a que las bases teóricas en su investigación no recogen todos los componentes del proceso del aprendizaje autorregulado para que sean efectivos y duraderos en la vida de los estudiantes.

En cuanto a los resultados de la tabla 2, sobre la dimensión del aprendizaje autorregulado en planificación las estudiantes presentan un nivel Bajo (52,6 %), coincidiendo con Zambrano et al (ob. cit.), donde las fases de planificación y ejecución son incipientes, porque los estudiantes no se fijan metas y expectativas de logro al iniciar una tarea. También Zimmerman (ob. cit.), menciona que una de las características de los estudiantes autorregulados se presenta cuando planifican, ejecutan y evalúan.

De acuerdo a la dimensión motivación vista en la tabla 3, las estudiantes se encuentran en un nivel Medio (45,9 %) afirmando la postura de Muñoz (ob. cit.) y Paulino et al (ob. cit.), quienes manifestaron que a mayor motivación, mayor autorregulación de los aprendizajes, sugiriendo que se trabaje las expectativas de autoeficacia, valor a la tarea y metas de logro que se encuentran en la primera dimensión, debido a que estos pueden influir en los rasgos motivacionales para el aprendizaje autorregulado.

En tanto, la dimensión del aprendizaje autorregulado en el aspecto cognitivo observada en la tabla 4 presenta una tendencia Media (51.2%) y otra Baja con un (38.3 %), que de acuerdo a los fundamentos de Zimmerman & Kritsantas (ob. cit.), la autorregulación (*self-regulation*) es un proceso auto directivo, donde se hace uso de las habilidades mentales para convertirlas en destrezas y poner así en práctica lo aprendido en diversas áreas. En efecto se evalúa las estrategias, formas de procesar la información, para modificar las habilidades sociales, así como las cognitivas (Panadero y Tapia, ob. cit. b).

Acercas de la dimensión evaluación los resultados observados en la tabla 5 presentan una tendencia negativa (44.4 %), ratificando que los estudiantes necesitan de aprender a autorregular sus aprendizajes, de evaluar sus logros o desaciertos, coincidiendo con Leal-Ordoñez (ob. cit.); Sáiz-Manzanares y Pérez-Pérez, (ob. cit.), quienes sostienen que los modelos instruccionales y las estrategias de evaluación permiten un entrenamiento oportuno en la autorregulación de sus aprendizajes, facilitando la reflexión crítica del mismo. Destacando que los

estudiantes mejoran en el proceso social, ya que relacionan conducta y cognición frente a una motivación externa que se da en el contexto.

Con relación a la dimensión contexto de aprendizaje en la tabla 6, proyectan un nivel Bajo, ya que las estudiantes obtuvieron un 63.9%, estimando que la interacción entre los agentes no es el más adecuado para ejecutar y transferir conocimientos. Con esto se verifica que existe discrepancia frente a lo planteado por Agudelo & Morales-Vasco (ob. cit.); Díaz-Mujica et al (ob. cit.); Panadero y Tapia (ob. cit. a), los cuales mencionan que el estudiante es un agente autorregulador de su aprendizaje, por tanto debe buscar ayuda académica, sea esta de sus pares o de los adultos para que tomen las mejores decisiones y obtengan un crecimiento de su responsabilidad, así como de la confianza al desarrollar y transmitir sus conocimientos.

Es de resaltar que con la propuesta del programa (ABPr) para mejorar el aprendizaje autorregulado en las estudiantes, Torrano-Montalvo y González-Torres (ob. cit.) visualizan la importancia de favorecer el aprendizaje autorregulado, a partir de las experiencias de aprendizaje retadoras y contextualizadas para reflexionar y modelar la autorregulación de forma temprana. Coincidiendo con la teoría sociocrítica que sustenta de forma epistemológica la metodología del ABPr. Este último aspecto resulta similar a los estudios realizados por Calderón (ob. cit.) que hace referencia sobre la significatividad de los programas en cuanto al aprendizaje autorregulado. Finalmente, se proporciona la validez a través de un juicio de expertos del programa ABPr para mejorar el aprendizaje autorregulado, del cual se obtuvo un 92.37%, considerándolo en el rango de muy bueno, que se observa en la tabla 7. Confirmando que los estudiantes crean sus propios espacios de aprendizaje para transferir y utilizar las estrategias autorreguladoras a situaciones nuevas.

## CONCLUSIONES

En conclusión, se observa en los resultados que las estudiantes se encontraban en un nivel Medio y nivel Bajo en su totalidad con respecto al aprendizaje autorregulado. Asimismo, las dimensiones del aprendizaje autorregulado en las estudiantes, obtuvieron resultados que les permite ubicarse en un nivel Bajo en las dimensiones planificación, evaluación y contexto de aprendizaje.

En cuanto a las dimensiones motivación y cognición se ubicaron en el nivel Medio del proceso del aprendizaje autorregulado. A partir del análisis de los resultados, se decide la intervención de proponer una solución que atienda la problemática detectada. Por lo tanto, se propone un diseño del programa (ABPr) para mejorar el aprendizaje autorregulado con 15 sesiones.

Igualmente se logró validar el programa (ABPr) con cinco expertos considerándolo en el nivel de muy bueno.

Cabe destacar que el programa proporcionará mejoras en cuanto a la adquisición de herramientas, conocimientos, desarrollo de habilidades y cambios positivos en la autonomía, autoeficacia del estudiante, trabajo colectivo para el bienestar común, entre otros aspectos.

### **RECOMENDACIONES**

El estudio sobre el Aprendizaje basado en proyectos, una propuesta para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Piura 2020. Sugiere las siguientes recomendaciones: La comisión de la calidad e innovación en aprendizajes de las instituciones educativas, debe ofrecer capacitación a los docentes en materia de evaluación formativa, que refuercen los procesos del aprendizaje autorregulado. Asimismo, capacitar a los docentes en el aprendizaje autorregulado, incidiendo en sus procesos como planificación, motivación, cognición, evaluación y contexto de aprendizaje. Las instituciones educativas deben proponer nuevas estrategias con metodología activa, como el uso del ABPr, utilizando medios tecnológicos. Igualmente, proporcionar los recursos necesarios tanto humano como material para implementar los proyectos en el aula. Igualmente se recomienda continuar con la línea de investigación en el aprendizaje autorregulado, así como del aprendizaje basado en proyectos con el fin de enriquecer y contribuir en el desarrollo de la competencia de la autonomía en los estudiantes. De esta forma, se multiplicaría la experiencia y los resultados positivos a otras instituciones educativas.

### **LA PROPUESTA**

El aprendizaje autorregulado consiste en la capacidad que tienen los estudiantes de controlar y efectivizar su metacognición, motivación y comportamiento, por ello se ha convertido en uno de los factores influyentes en la gestión de la autonomía del aprendizaje, así como de la retroalimentación. Estos elementos son parte de la evaluación formativa que se deben trabajar de forma conjunta entre docentes y estudiantes para desarrollarlo y potenciarlo en los diferentes niveles que propone el sistema educativo peruano.

Es por ello que a partir de los datos obtenidos a partir del instrumento aplicado y de los resultados, se plantea una propuesta de Aprendizaje basado en Proyectos-ABPr para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Piura 2020 como estrategia innovadora y de interés en la formación integral de sus jóvenes.

## OBJETIVO

Mejorar las dimensiones del aprendizaje autorregulado en las estudiantes de quinto de secundaria con el programa ABPr de una institución educativa, Piura 2020.

El aprendizaje basado en proyectos convierten a los estudiantes en los protagonistas activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, otorgándoles el control sobre qué conocimientos y competencias van a adquirir y de forma simultánea darán solución a problemas reales. Por ende, este tipo de estrategia resulta ser óptima para trabajar el aprendizaje autorregulado; ya que se plantea una problemática real y se busca una solución de manera colaborativa y participativa desarrollando la autonomía del educando en su proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vallina de los Ríos y Pérez-Navío, 2020).

Las estudiantes, muestras del estudio, presentaron dificultades en el aprendizaje autorregulado en las diferentes dimensiones: planificación, motivación, cognición, evaluación y contexto de aprendizaje, debido a ello las actividades planteadas en este programa con metodología del ABPr coadyuvarán en la mejora de los mismos, además, les permitirá trabajar bajo el enfoque de ciudadanía activa frente a la toma de decisiones y consensos grupales.

## JUSTIFICACIÓN

Este programa permitirá que las estudiantes se conviertan en protagonistas y gestoras de su aprendizaje significativo, propiciando la autorregulación y el desarrollo de competencias en las diversas áreas curriculares, a la vez que asuman un reto al dar respuesta a una pregunta inicial, al aplicar desde el diseño y planificación del ABPr, para ello se requiere tener conciencia de lo que conocen y lo que necesitan aprender, organizar los recursos, aplicando estrategias para resolver la problemática, pero utilizando diversos procesos mentales donde apliquen la evaluación antes, durante y después del proceso de aprendizaje para alcanzar de manera autónoma el logro de una meta en concreto.

Este enfoque permite que los estudiantes puedan ser críticos, observadores, analíticos, que identifiquen y propongan alternativas de solución frente a una problemática real con la finalidad de contribuir a la sociedad. Además, propicien una evaluación formativa, trabajo colaborativo donde se fortalecen las habilidades blandas.

## PRESENTACIÓN

La propuesta del ABPr ha sido diseñada con la finalidad de formar individuos libres, autónomos que sean capaces de transformar su sociedad. Este enfoque promueve

al trabajo comprometido en donde todos los integrantes tengan un rol participativo y conozcan su realidad, sus problemas y propongan alternativas de solución a partir de la crítica constructiva. El docente debe investigar desde el aula y su contexto como mediador.

La propuesta metodológica se fundamenta en las fases del ABPr, pero requiere que el docente planifique intencionalmente la experiencia de aprendizaje, partiendo de una situación significativa contextualizada. De allí parte la primera fase del ABPr, que es la planificación y motivación: donde se explica a los estudiantes el propósito del aprendizaje y la actividad, permitiendo su interacción estableciendo los criterios de evaluación y de información.

Posteriormente, los estudiantes seleccionan una problemática real, forman equipos de trabajo asignando roles e iniciar el consenso de planificar las actividades. Luego, se implementan las estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta las metas que se ha propuesto el equipo. Seguidamente, la fase de aplicación o ejecución: Se inicia el trabajo, según el planificador de actividades, indagan de forma personal y socializan en equipo para reajustar o cambiar sus ideas, para ello pueden utilizar diversos organizadores gráficos para procesar la información.

Además, preparan el material, insumos y el producto para su exposición en asamblea. Otro aspecto son las evaluaciones: los estudiantes presentan su producto final comunicando sus resultados, dando respuesta a la interrogante inicial, así mismo utilizan diversos instrumentos de evaluación que fueron consensuados durante la planificación para poder revisar sus logros.

Este programa, busca brindar en los estudiantes una metodología llamada ABPr para que aprendan a autorregular sus aprendizajes y de esta manera logren la autonomía de los mismos, proporcionando otros tipos de pensamientos como la creatividad, el liderazgo y toma de decisiones a través de la producción y resolución de un problema de su contexto. Con ello se apropiarán y se identificarán más con su contexto logrando desarrollar su competencia propositiva, permitiéndoles llegar a un aprendizaje más significativo.

Es importante señalar que este programa ABPr se debe aplicar durante las horas de clase en un área o varias áreas que tengan relación con la situación planteada. Se resalta que los docentes sólo actuarán como mediadores del aprendizaje. La extensión en cuanto al tiempo dependerá de cómo la institución educativa tenga distribuida su carga horaria. Cada sesión contará con una ficha metacognitiva para recoger datos del desempeño de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Agudelo, J. F., & Morales Vasco, A. M. (2019). Project-Based Learning as a catalyst for Students and Teacher Autonomy development: The experience in a State School in Nilo, Cundinamarca. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (19), 31–48. Recuperado de: <https://doi.org/10.26817/16925777.699>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Característica más relevante del paradigma sociocrítico: su aplicación en las investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias. *9(2)*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Amamou, S. & Cheniti-Belcadhi, L (2018). Tutoring in project based learning. *ELSEVIER*. 126:176-185. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050918311955?via%3Dihub>
- Ausin, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3). Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n3/art05.pdf>
- Balsalobre Aguilar, L. y Herrada Valverde, R. (2018). Project based learning in secondary education: The school counselor as change agent. *Scopus*, 29(3), 45-60. Recuperado de: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1838989-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-educaci%C3%B3n-secundaria-el-orientador-como-agente-de-cambio](https://redib.org/Record/oai_articulo1838989-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-educaci%C3%B3n-secundaria-el-orientador-como-agente-de-cambio)
- Brassier, M. & Dettmers, J. (2017). How to enhance interdisciplinary competence interdisciplinary problem based learning versus interdisciplinary project based learning. *IJPBL*, 11(2). Recuperado de: [https://www.academia.edu/49322633/How\\_to\\_Enhance\\_Interdisciplinary\\_Competence\\_Interdisciplinary\\_Problem\\_Based\\_Learning\\_versus\\_Interdisciplinary\\_Project\\_Based\\_Learning](https://www.academia.edu/49322633/How_to_Enhance_Interdisciplinary_Competence_Interdisciplinary_Problem_Based_Learning_versus_Interdisciplinary_Project_Based_Learning)
- Broadbent, J. & Poon, W.L. (2015). Self regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *ELSEVIER*, 27: 1-13. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.heduc.2015.04.007>
- Calderón, N. (2019). Aplicación de un programa de desarrollo del pensamiento crítico y su influencia en el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de quinto grado de secundaria en la institución educativa Politécnico. Perú-Birt.

- Cháves Barbosa, E. y Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2):47-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917>
- Cuahonte Badillo, L. y Hernández Romero, G. (2015). Una interpretación sociocrítica del enfoque educativo basado en competencias. *Perspectivas docentes*, (57), 26-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349236>
- Currículo Nacional de Educación Básica-CNEB (2016). Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Dent, A. & Koenka, A. (2016). The relation between self regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta analysis. *Educational Psychologist*, (28): 425-474. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M., González Pienda, J. y Núñez Pérez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Scielo*, 39 (157). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300087](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087)
- Escalante-Euán, J y Pavón, M. (2018). Implementation of the conceptual model to assess project based learning. *Scopus*, 922-931. Recuperado de: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57194544610>
- Flores Fuentes, G. y Juárez Ruíz, E. (2017). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en el bachillerato. Project-based learning for the development of mathematical competencies in high school *Scopus*, 19(3), 71-91. Recuperado de: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57195403680>
- García Gaitero, O. (2016). Aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40349/1/T38069.pdf> :
- Gravini Donado, M., Ortiz Padilla, M. y Campo Ternera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanidades*, 18(31): 326-342. Recuperado de: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1642487-autorregulaci%C3%B3n-para-el-aprendizaje-en-estudiantes-universitarios](https://redib.org/Record/oai_articulo1642487-autorregulaci%C3%B3n-para-el-aprendizaje-en-estudiantes-universitarios)

- Gulbahar, H., & Beckett, S. T. (2018). Project based learning and technology. TESOL. Recuperado de:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118784235.eelt0427>
- Habók, A. & Nagy, J. (2016). In service teacher's perceptions of project based learning. SpringerPlus, 5(83). Recuperado de:  
<https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/s40064-016-1725-4>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.(5, Ed.) México: Mc Graw\_Hill. Recuperado de:  
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1210>
- Herrerías Brunel, C. & Isoard Viesca, M. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. Sinéctica, 43. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200014](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200014)
- Houten Schat, M., Berkhout, J., Van Dijk, N., Endedijk, M., Jaarsma, A y Diemers, A, (2018). Self-regulated learning in the clinical context: a systematic review. PubMed.gov, 52(10):1008-1015. Recuperado de:  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29943415/>
- Jalinus, N, Azis Nabawi, R y Mardin, A. (2017). The seven steps of project based learning model to enhance productive competences of vocational students. Atlantis Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.43>
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. (2006). Pruebas psicológicas: principios/aplicaciones y temas (6ta ed.). México: Thomson. Recuperado de:  
<https://books.google.com.mx/books?id=22rVIUVsf1cC>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). Project based learning: A review of the literature. Recuperado de:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480216659733>
- Leal Ordoñez, L. (2016). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación universitaria. Revistas Ciencias Sociales y Educativas, 6(1):129-143. Recuperado de:  
<https://scholar.google.com/citations?user=OnykWdEAAAAJ&hl=es>
- Medina Nicolalde, M. y Tapia Calvopia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. OLIMPIA.

Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma., 14(46).  
Recuperado de: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/202>

Ministerio de Educación-MINEDU. (2013). Rutas de aprendizaje: los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias. Lima. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/37-proyecto.pdf>

Molina Torres, M. (2019). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de educación primaria. EVSAI, 37(1), 123-137. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/bitstream/10366/142863/1/El\\_Aprendizaje\\_Basado\\_en\\_Proyectos\\_%28ABP%29.pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/10366/142863/1/El_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos_%28ABP%29.pdf)

Muñoz, G. (2019). Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Marcos. Resúmenes I Jornada de Investigación Científica en Obstetricia.,4. Recuperado de: <http://ojs.revistamaternofetal.com/index.php/RISMF/article/view138> .

Navea Martín, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencia de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. Educación médica, 19(4), 193-200. Recuperado de: <https://medes.com/publication/137224>

Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T y Dobarro, A. (2015). Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R). European Journal of Education and Psychology, 8(1), 9-22. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-european-journal-education-psychology-235-articulo-escala-evaluacion-autorregulacion-del-aprendizaje-S1888899215000094>

Núñez, J., Solano, P., & González Pienda, J. y Rosario, P. (2006a). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. Psicotema, 18(3), 353-358. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pi?pii=3222>

Núñez, J., Solano, P., González, P., & Rosario, P. (2006b). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Papel del psicólogo, 27(3):353-358. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pi?pii=3222>

Ñaupas Paitán, H; Valdivia Dueñas, M; Palacios Vilela, J y Romero Delgado, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis. Colombia: Ediciones de la U. Recuperado

de: <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>

Panadero, E., y Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Revista Anales de Psicología, 30(2), 450-462. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>

Panadero, E. y Tapia, J. (2014b). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. 20(1):11-22. Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2014.05.002>

Panadero, E. (2017). A review of self regulated learning six models and our directions for research. frontiers en psicología: psicología educacional. Recuperado de: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>

Paulino, P, Sá, I. y López, A. (2016). Student's motivation to learn in middle school- a self- regulated learning approach. Electronic journal of research in educational psychology. 14(39), 139-225. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803681>

Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. International Handbook of Progressive Education, 155-171. Recuperado de: <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741/datastream/>

Pérez Villamar, J. (2015). El positivismo y la investigación científica. Revista Empresarial, 9(3): 29-39. Recuperado de: <https://editorial.ucsq.edu.ec/ojs-empresarial/index.php/empresarial-ucsq/article/view/20>

Perrenoud, P. (2000). Apprendre á l'école á travers des projets: pourquoi?, comment? (F. d. Université de Genevé, Ed.) Tecnología Educativa, 14(3):311-321. Recuperado de: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)

Pinter, R. y Maravic, S. (2018). Measuring team member performance in project based learning. Journal of Applied. TECH EDU, 8(4), 22-34. Recuperado de: <https://jates.org/index.php/jatespath/article/view/56>

Przybysz-Zarema, M. & Kolodziejcki, M. (2017). Project Method in educational practice. ReviewUniversity, 11(4), 26-32. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/321747866> Project method in educational practice

Rappoport, S; Rodríguez Tablado, M y Bressanello, M. (2021). Enseñar en tiempos de COVID-19: Una guía teórico-práctica para docentes. UNESCO. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378826>

Real Academia de la Lengua Española.(2022). Recuperado de:

<https://dle.rae.es/autonom%C3%ADa?m=form>

Sáiz Manzanares, M., Pérez Pérez, M. (2016). Self-regulated and improving snowledge in problem - solving. *Psicol.Caribe*, 33(1):14-30. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0123-417X2016000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2016000100003)

*Significados.com.* (2022). Recuperado de:

<https://www.significados.com/autoeficacia/>

Toledo Morales, P y Sánchez García, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria/Project based learning: A university experience. *Scopus*, 22(2), 429-449. Recuperado de:

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55996726800>

Torrano Montalvo, F y Gonzáles Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Redalyc*, 2(1), 1-33. Recuperado de:

<http://WWW.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878002>

Travieso Valdés, D y Ortíz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista cubana de Educación Superior*, 37(1), La Habana. Recuperado de:

<http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/197>

Trias, D. (2014). ¿Por qué no enseñar autorregulación?. Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/281784787>

Unzueta Morales, S. (2011). Algunos aporte de la psicología y el paradigma sociocritico y una educación comunitaria. *Integra Educativa*, 4(2). Recuperado de:

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000200006](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200006)

Vallina de los Ríos, I y Pérez Navío, E. (2020). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de información y la comunicación dentro de un centro escolar. *EDMETIC*,9(2): 116-136. Recuperado de:

<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/12018/11688>

Vicuña Rau, M. y Sanjinés Arrieta, E. (2018). Habilidades de pensamiento y su relación con el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación de una universidad pública de Lima. *Revista de investigación en psicología*, 21(2), 225-236. Recuperado de:

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/15824>

Yot Dominguez, C. & Marcelo, C. (2017). University students self regulated learning using digital technologies. *Link Springer. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14:38. Recuperado de:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s41239-017-0076-8.pdf>

Zambrano, C., Albarrán, F. & Salcedo, P. (2018). Percepción de estudiantes de pedagogía respecto de la autorregulación del aprendizaje. *Scielo*, 11(3), 73-86. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag Publishing. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1989-98230-000>

Zimmerman, B., & Kritsantas, A. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

Zulma, M. (2006). El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. España, UNED. Recuperado de:

[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,23377993&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&\\_piref93\\_23376063\\_93\\_23377993\\_23377993.next\\_page=/htd/ocs/ficha.jsp?IdArticulo=0135257CU01A01](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23377993&_dad=portal&_schema=PORTAL&_piref93_23376063_93_23377993_23377993.next_page=/htd/ocs/ficha.jsp?IdArticulo=0135257CU01A01)